

Christine Stöger

Erfahrungswissen für den Lehrberuf. *accompagnato* – ein Kurskonzept zur Vernetzung von Studium und Beruf

(In: Diskussion Musikpädagogik. 23/04, S. 33-39)

1. Das professionelle Wissen von Lehrenden – eine unterschätzte Dimension in der Lehrerbildung

Was passiert, wenn sich ein Berufsanfänger mit hohen Qualifikationen im fachlichen und künstlerischen Bereich, mit einigem Know-how über pädagogische Grundfragen und viel Idealismus in seinen ersten Kontakten mit dem Berufsfeld hilflos fühlt und in seinen Handlungen auf Vorbilder aus der eigenen Geschichte zurückgreift, die er sich bewusst nicht gewählt hätte?

Was befähigt eine erfahrene Lehrerin im Augenblick für ihre Schüler und Schülerinnen eine der Situation angemessene und förderliche Methode zu wählen (zu erfinden), ohne im Moment oder auch nur im Nachhinein das Zustandekommen der Entscheidung kausal argumentieren zu können?

Was im einen Fall fehlt und im anderen zur Verfügung steht, kann man als Erfahrungswissen bezeichnen. In der Fachliteratur finden sich dafür auch eine Reihe anderer Begriffe, wie „tacit knowledge“, „implizites Wissen“, „knowing in action“, „intuitiv-improvisierendes Handeln“ oder „professionelles Wissen“. Dieser Bezeichnungstreifzug verweist auf jene Ressourcen, auf die jemand zugreifen kann, um in berufsspezifischen, komplexen und wechselnden Situationen rasch, stimmig und zielführend handeln zu können, ohne dass die dahinter liegenden Prozesse definitiv benennbar wären. Die Lehrerkognitionsforschung hat sich diesem Phänomen, insbesondere im angloamerikanischen Raum, in den letzten zwei Jahrzehnten verstärkt gewidmet. Die ausdrückliche Thematisierung von Erfahrungswissen in der deutschsprachigen Literatur ist noch jung. Eine angemessene Berücksichtigung der Erkenntnisse in der Lehrerbildung erfordert jedenfalls noch viel an theoretischer und praktischer Auseinandersetzung. Wie aber ist etwas zu thematisieren, geschweige denn zu lehren, dessen Wesensmerkmale das Implizite, Intuitive, das Nicht-Explizierbare sind?

Der vorliegende Artikel ist angeregt durch die Konfrontation der theoretischen Diskussion um das Erfahrungswissen von Lehrern und Lehrerinnen mit einem aktuellen Lehrerbildungskurs. Im Folgenden werden nach einer Einführung in das Kurskonzept einzelne Aspekte des Erfahrungswissens näher beleuchtet und mit Elementen des Kurses in Beziehung gebracht.

2. „*accompagnato* – Brücken zwischen Studium und Beruf des Musiklehrers“: ein Kursmodell zur Einbeziehung von Erfahrungswissen

Die Auseinandersetzung mit der besonders herausfordernden Situation von Berufseinsteigern, der Wunsch nach einem nachhaltigen Aufbau von Beziehungen zwischen Universität und Schule, zwischen Studium und Beruf und nach der Integration von Musiklehrerenden in die universitäre Lehrerbildungsarbeit führten in den letzten 15 Jahren zu einer Reihe von Maßnahmen der Brückenbildung, ausgehend vom Wiener Institut für Musikpädagogik. Eine davon ist die Einrichtung von Kursen, in denen Studierende und Musiklehrer sowie -lehrerinnen mit unterschiedlichster Berufserfahrung gemeinsam an zentralen Fragen des Unterrichtsalltages arbeiten.

Zielgruppe:

Der Kurs *accompagnato*¹, ich verwende im Folgenden nur diese Kurzform, ist sowohl als Beitrag zur studentischen Lehre wie auch als Weiterbildungsveranstaltung konzipiert. Idealerweise besteht die Zielgruppe zu gleichen Teilen aus Studierenden, Berufsbeginnern und erfahrenen Musiklehrern und -lehrerinnen, insgesamt etwa 15 Personen. Voraussetzung für Studierende ist, dass sie zumindest über punktuelle Unterrichtserfahrungen verfügen, etwa im Rahmen eines Praktikums.

Leitung:

Die Leitung erfolgt im Team von derzeit drei Personen, davon sind immer wenigstens zwei anwesend. Für die Qualifikation der Leiter und Leiterinnen sind in diesem Zusammenhang besonders zu erwähnen: langjährige Erfahrung mit Musikunterricht an Schulen, in der Arbeit mit Studierenden an einer Universität, im Bereich der Lehrerweiterbildung und des Mentorentrainings sowie in Supervision und Coaching. Für Letzteres sollte zumindest eine Person aus dem Leitungsteam qualifiziert sein.

Kursstruktur:

Der Jahreskurs besteht aus folgenden drei Elementen:

- Acht Seminartermine zu je drei Stunden sowie pro Semester ein ganzer Tag. Der zeitliche Abstand zwischen den Arbeitstreffen beträgt etwa ein Monat.
- Unterrichtsbesuche in wechselnden Kleingruppen: nach dem zweiten Plenumstermin finden über den Rest des Kursjahres verteilt individuell organisierte Kleingruppentreffen in Schulen statt. Sie dauern jeweils zwei Stunden: eine Schulstunde und eine Stunde für das Reflexionsgespräch. Dies bedeutet etwa drei Zusatztermine für jeden Kursteilnehmer bzw. jede Teilnehmerin.
- E-Learning-Phasen: Zwischen den Seminarterminen werden Lernimpulse zur Vertiefung der Seminarthemen über das Internet angeboten.

Inhalte:

In den letzten Jahren hat sich eine Sammlung an Themen ergeben, die das Berufsleben von (Musik)Lehrern und Lehrerinnen permanent betreffen, und die in jeder Phase der Lehrerbildung – wenn auch unterschiedlich – bedeutsam sein können. Dazu gehören

- Anfangen,
- Beobachten und Deuten im Unterricht,
- Arbeitsatmosphäre gestalten (Fragen der Gruppenleitung, der „Disziplin“),
- Steuerung von Unterrichtsprozessen durch Planung, über Arbeitsaufträge und über grundlegende Settings im Klassenraum,
- Bewerten und Auswerten von Leistungen.

Das Herzstück des Kurses ist jedoch ein individueller Lernkreislauf, der in den Teilnehmern angelegt und parallel zur sonstigen Kursarbeit am Laufen gehalten wird. In einem ersten Schritt werden die Teilnehmer zur Fokussierung auf ein „Anliegen“ geführt, das ihre Praxiserfahrung im Moment besonders berührt. Der Begriff Anliegen (Schultz von Thun, 1996) unterstützt den persönlichen Bezug. Es handelt sich also um ein berufliches Thema, das eine Zeit lang zur

3. Die Aneignung von Erfahrungswissen – ein Integrationsprozess

Der Wissensbegriff wird im hier wesentlichen Zusammenhang nicht im Sinn eines Produktes verwendet, sondern vielmehr als ein Prozess des Erkennens, Tuns, Denkens und Wahrnehmens. Diese Deutung entspricht dem englischen „knowing“, das eben die Summe dieser Akte bezeichnet, im Gegensatz zu „knowledge“.

Charakteristisch für die Expertenschaft, also für ein hohes Maß an Erfahrungswissen, ist eine rasche Situationsauffassung, ein Beurteilen und Handeln, das von den Betroffenen weitgehend als intuitiv erlebt wird und erlebt werden muss. Nur dadurch sind die Komplexität, das hohe Interaktionstempo und die Eigendynamik von Unterricht bewältigbar (Neuweg, 2002). Die Aneignung von Erfahrungswissen braucht den Berufskontext, das konkrete praktische Handeln ist so gesehen das Lern- und Versuchsfeld für den Erwerb einer gewissen Expertise als Lehrer.

Michael Polanyi spricht in seiner Theorie des impliziten Wissens von einem komplexen Integrationsprozess, in dem das explizit erworbene Wissen (etwa über das Fach, die Entwicklungspsychologie, pädagogische Konzepte), die Merkmale der Situation und die im Hintergrund wirkende persönliche „pädagogische Philosophie“ auf höchst effiziente Weise ineinandergreifen. Dieser Vorgang enthält aktive und passive Elemente. Die einzelne Person ist Akteur und System zugleich, sie veranlasst und lässt geschehen. Es ist ähnlich, wie mit jeder Entdeckung: „Wir *machen* sie und doch *überrascht* sie uns.“ (Polanyi zitiert nach Neuweg 1999, S. 206) Dieser Integrationsprozess gelingt wohl, je nach Stand der Erfahrung, besser oder schlechter, er ist jedenfalls Bestandteil eines lebenslangen Lernens.

Beispiel 1: Fokussierung unterstützt die Integration von Wissenssebenen

Ein wesentliches Anliegen im Rahmen des Kurses ist das Bauen einer Brücke zwischen Studium und Beruf. Berufsanfänger und –anfängerinnen sind gewissermaßen personifizierte Brücken. In *accompagnato* besteht daher etwa ein Drittel der Teilnehmergruppe aus Unterrichtspraktikanten und -praktikantinnen³ und Lehrenden in den ersten Dienstjahren. Für den Erwerb von Erfahrungswissen befinden sie sich in der entscheidenden Phase. Ohne entsprechende Begleitung passiert jedoch zunächst keine Integration verschiedener Wissenssebenen zum Können eines Experten, vielmehr stehen die bisher erworbenen Qualifikationen unverbunden nebeneinander und sind häufig nur bedingt zu aktivieren. Die eigenen Stärken werden in der Überforderung nicht mehr wahrgenommen und genutzt.

Die Reduktion der Komplexität durch Fokussierung erweist sich in dieser Situation als besonders hilfreich. Schrittweise werden die Teilnehmer und –teilnehmerinnen dazu gebracht, ein aktuelles und persönliches berufliches Anliegen zu formulieren und über einen gewissen Zeitraum im Auge zu behalten. In der Anleitung dieses Prozesses geht es vor allem um konkrete und realistische Dimensionen und um eine Größenordnung, die weder unter- noch überfordernd ist. Dazu einige Beispiele:

- Ich möchte durch das Ausprobieren verschiedener Methoden erreichen, dass für die Schüler und Schülerinnen der 5 a ruhige Musikhörphasen möglich sind.
- Ich möchte erreichen, dass ich in der 1c weniger auf die „schwierigen“ als auf die übrigen Schüler und Schülerinnen achte und sie öfter anspreche und in den Unterricht einbeziehe.
- Ich möchte erreichen, dass in der 3b möglichst viele Schüler und Schülerinnen aktiv am Singen und Musizieren beteiligt sind.

Bei dieser Arbeit wird sehr darauf geachtet, dass sich die Betroffenen bewusst machen, welche Stärken ihnen für das Verfolgen des Anliegens zur Verfügung stehen. Diese Fokussierung bedarf der Überwindung einiger Widerstände, denn der Druck ist gerade bei Berufsanfängern hoch, alles möglichst gleich zu lösen. Die Arbeit mit dem Anliegen ist dann erfolgreich, wenn sich durch den Ansatz an einem Punkt tatsächlich viel mehr positiv ändert, als erwartet, wenn das gewählte Thema als Angelpunkt wirkt und die angewendete Technik für die weitere Arbeit als Steuerungsmittel der persönlichen beruflichen Entwicklung zur Verfügung steht.

Diese Konzentration auf ein Anliegen ermöglicht die Bündelung verschiedener Wissens Ebenen und Fähigkeiten. Für die Betroffenen entsteht der Raum, sich auf den für die Entwicklung von Erfahrungswissen so entscheidenden „Dialog“ mit dem Unterrichtsgeschehen einzulassen.

4. Anfänger wissen mehr als sie können, Experten können mehr als sie wissen

Auf diese Formel lässt sich der entscheidende Unterschied zwischen den beiden Gruppen bringen. An einem Merkmal des Erfahrungswissens lässt sich der Unterschied besonders gut verdeutlichen. Experten und Expertinnen wissen nicht einfach mehr, sie wissen aufgrund der Erlebnisse im Berufskontext etwas anderes. Entscheidend ist aber auch die eigene Strukturierung des Wissens.

Erfahrungswissen bedeutet eine Verdichtung der Wissensinhalte und meint die Fähigkeit zur Kategorienbildung. Erfahrene Lehrer bzw. Lehrerinnen können Situationen im Ganzen erfassen. Sie verfügen aufgrund vieler vergleichbarer Erlebnisse über allgemeinere Begriffe, über Klassifizierungen. Diese Form der Zusammenfassung von Details wird in der Fachliteratur als „chunking“ bezeichnet (Bromme, 1992, S. 127f.). Lehrer-Experten wissen etwa, was ein bestimmter Lärm in einer Klasse bedeutet, und wann es nötig ist, einzugreifen. Diese „Chunks“ sind in jedem Fall weiche Strukturen, veränderbar durch jede neue Situation; eine Qualität des Erfahrungswissens ist dieser prozedurale Aspekt.

Die Studierenden sind in Hinblick auf Erfahrungswissen Anfänger, wenn nicht sogar Außenstehende. In der Wahrnehmung von Unterrichtssituationen durch Experten und Nicht-Experten zeigte sich, dass Letztere eher auf die einzelnen Schüler unabhängig von einander achteten (Bromme, 1992). In ihrem Blick auf den Beruf steht die Ebene der Ideale und Werte im Vordergrund sowie das gerade erworbene explizite Wissen und die künstlerischen Fertigkeiten. Die Alltagspragmatik hat in diesem Stadium noch relativ wenig Macht.

Für den Kurs *accompagnato* ist zunächst festzuhalten, dass von Anfang an auf die Gleichwertigkeit der Gruppenteilnehmer und -teilnehmerinnen geachtet wird. So sind in Hinblick auf Erfahrungswissen die Studierenden Anfänger und die erfahrenen Lehrer Experten. In anderen Bereichen kann sich die Situation genau so gut umkehren (z.B. Wissen über aktuelle Methoden, spezielle künstlerische Fähigkeiten etwa im Bereich der Populärmusik). Themen und Methoden sind so angelegt, dass jede bzw. jeder nach dem individuellen Entwicklungsstand daran arbeiten kann.

Dies gilt auch für den Bereich des Erfahrungswissens:

- Die Studierenden kommen punktuell durch ihre Zusammenarbeit mit den Lehrenden immer wieder mit Erfahrungswissen in Kontakt. In Kleingruppen-Arbeitsphasen wird bewusst auf eine entsprechende Mischung geachtet. Sie erleben den Wert dieses „Könnens“, lernen ihre aktuellen Fähigkeiten einzuschätzen und bekommen eine Ahnung dessen, was es noch zu erwerben gilt. Im günstigsten Fall wirken diese Kontakte gemeinsam mit den weiteren Berufsfeldbezügen auf die eigene Gestaltung des Studiums zurück.
- Was aber kann im Kurs für die Erweiterung des Erfahrungswissens bei den Lehrern und Lehrerinnen getan werden? Wie erwähnt verlangen komplexe Situationen Kategorienbildungen zu ihrer Bewältigung, darin steckt aber auch die Gefahr der Schematisierung, des Hängen bleibens in Handlungsmustern. In den diversen Methoden des Kurses und nicht zuletzt durch den „frischen Blick“ der Studierenden als Außenperspektive auf die eigene Arbeit, können kontraproduktive Deutungs- und Handlungsmuster aufgelöst werden.

Beispiel 2: Die Differenzierung von Beobachtung und Deutung als Schlüssel für neue Handlungsmöglichkeiten

Eine Arbeitseinheit des Kurses ist dem Thema Beobachten und Deuten gewidmet. Eine Situation wahrnehmen, sie für sich deuten und daraus Handlungsimpulse ableiten sind Aspekte eines im Alltag eng verquickten Prozesses. Dieses selbstverständliche Ineinandergreifen wird erst dann fragwürdig, wenn der Fluss des Unterrichtsverlaufes unterbrochen wird – etwa durch Störungen. Eine Diskrepanz zwischen dem Wahrgenommenen und der Interpretation zeigt sich auch in „eingefahrenen“ Situationen: eine unbefriedigende Handlungsabfolge wiederholt sich immer wieder, z.B. zwischen der Lehrerin und einem Schüler, jedes Mal am Beginn mit einer bestimmten Klasse.

Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen üben zunächst die Trennung zwischen Beobachtung und Deutung. Sie konzentrieren sich vorerst nur darauf, was man in einer Situation tatsächlich sehen oder hören kann bzw. auf die eigenen inneren Zustände (Gefühle, körperliche Veränderungen). Von diesen „interpretationsgeläuterten“ Fakten werden dann verschiedene Deutungsmöglichkeiten einer konkreten Situation entwickelt.

Dieser Prozess wird schließlich auf Fälle aus dem Alltag der teilnehmenden Lehrer und Lehrerinnen angewandt.

- Eine Teilnehmerin stellt ein Beispiel für eine sich immer wiederholende, unbefriedigende Situation zur Verfügung. In einem angeleiteten Gespräch werden möglichst viele Details zum Vorschein gebracht.
- Gemeinsam mit der Gruppe wird die Situation auf das tatsächlich Beobachtbare zurückgeführt.
- Auf dieser Basis äußert die Gruppe möglichst viele mögliche Interpretationen. Die betreffende Lehrerin hört nur zu, macht sich gegebenenfalls Notizen.
- Abschließend berichtet sie, was beim Zuhören besonders hilfreich erschienen ist und welche anderen Handlungsmöglichkeiten dementsprechend erprobt werden könnten.

5. Reflektierendes Handeln – handelndes Reflektieren

Die verschiedenen theoretischen Annäherungen an das Thema Erfahrungswissen beziehen sich immer wieder auf ein Merkmal: Das Können eines Lehrerexperten ist nicht in Sprache abzubilden, nicht operationalisierbar, weder von den Betreffenden selbst, noch von einem Außenstehenden. Explikationen sind „poor rules“, die höchstens eine Annäherung an das eigentliche Phänomen bedeuten, die „hinter der Flexibilität und Situationsangepasstheit expertenhaften Tuns zurückbleiben und die der Lerner auf dem Weg zur Meisterschaft hinter sich lassen muss“ (Neuweg, 2002, S. 18). Professionelles Wissen wird offenbar in seiner Wirkung.

Was bedeutet dies in Zusammenhang mit dem vorliegenden Kurskonzept und für die universitäre Lehrerbildung überhaupt?

Erfahrungswissen ist zwar nicht explizierbar, aber indirekt auf vielfältige Weise zum Schwingen zu bringen. Man könnte dies vergleichen mit der Raumwahrnehmung einer Fledermaus. Sie sieht die Höhle nicht, aber durch das Aussenden von akustischen Signalen und durch das Registrieren des reflektierten Ultraschalles kann sie deren Ausmaße erfassen. Reflexion ist für die Entwicklung von Erfahrungswissen ein vergleichbares Instrument.

Donald Schön hat sich in seinem Konzept des „knowing-in-action“ (Donald Schön, 1983), ganz besonders dem Stellenwert von Reflexion gewidmet. „Reflection-in-action“ nennt er dieses fallweise Heraustreten aus dem natürlichen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmodus. Vormalig implizite Aspekte werden ins Bewusstsein gehoben, können kritisiert, neu strukturiert und erprobt werden. Es handelt sich dabei um eine laufende Transformation der Situation und ihres Verständnisses, quasi im Agieren. Der Handelnde wird zum Forscher in eigener Sache (Neuweg, 1999)

An dieses Phänomen ist natürlich nicht direkt heranzukommen, aber es kann sehr wohl ein fruchtbarer Boden dafür bereitet werden. Schön findet selbst keine klare Trennung zwischen diesem Denken im Handeln und der Reflexion über das Handeln im Nachhinein, der „reflection-on-action“. Letztere – so bruchstückhaft sie das Erfahrungswissen auch wiedergeben mag – hat einen hohen Nutzen innerhalb der Lehrerbildung.

- Zum einen wird Wissen bis zu einem gewissen Grad analysier- und reorganisierbar, etwa durch das Heraustreten aus dem hohen Aktionstempo. Das Ansetzen bei der Komplexität von erlebten Situationen durch spezielle Verfahren der Einfühlung ist in *accompagnato* ebenso wichtig wie der Einsatz von Reflexions-Zeitlupen an entscheidenden Stellen.
- Zum anderen wird professionelles Wissen bis zu einem gewissen Grad mitteilbar. Im Kurs sind kontinuierlich verschiedene Formen des Erfahrungsaustausches eingebaut: „Das durch professionelle Tätigkeit praktizierte Wissen kann Lernenden, Kollegen und Klienten transparent gemacht, es kann für sie besprechbar und kritisierbar werden. Dies ist die Voraussetzung für die Entwicklung und Weiterentwicklung eines gemeinsamen Wissens der Profession, für die Heranbildung professionellen Nachwuchses ebenso, wie für die Möglichkeit der Anfrage und Rechenschaftsforderung durch die Klientel“ (Altrichter, 2000, S. 208).

Beispiel 3: „reflection-in-action“

Ein Kernstück des Kurses sind die Unterrichtsbesuche in Kleingruppen. So wird z.B. eine Lehrerin von zwei Teilnehmern aus der Gruppe für eine Unterrichtsstunde in ihrer Schule besucht. Im Zentrum dieses Besuches steht die betreffende Kollegin mit ihrem Anliegen. In Vorbereitung auf die Hospitation werden Beobachtungsaufgaben aus dem Anliegen abgeleitet und den Besuchern vor der Unterrichtsstunde zur Verfügung gestellt. Diese sind dazu angehalten, ihre Aufmerksamkeit ganz auf die ausgewählten Aspekte zu richten. Sie unterstützen also auf diese Weise die Anliegenarbeit der „Gastgeberin“.

Die Erfahrungen im Rahmen des Kurses haben gezeigt, dass zwischen der Vorbereitung und dem Unterrichtsbesuch viel passiert. Das Anliegen und seine Einkreisung durch Beobachtungsaufgaben verändert den Unterricht für den Betreffenden in der gewählten Klasse. Schon die Wahl des Themas und die Erwartung einer Außenperspektive scheint einen Teil der anstehenden Fragen zu klären. Es ist anzunehmen, dass verstärkt „reflection-in-action“ angeregt wurde und zu neuen Möglichkeiten geführt hat. Nicht selten ist der bzw. die Einzelne mit dem Anliegen schon vor dem tatsächlichen Unterrichtsbesuch einen großen Schritt weiter gekommen.

Beispiel 4: „reflection-on-action“

Das Auswertungsgespräch nach dem Unterrichtsbesuch ist eine von vielen Methoden der „reflection-on-action“. Es dauert eine Stunde und findet unmittelbar im Anschluss an die hospitierte Unterrichtseinheit statt. Im ersten Semester wird dieses Gespräch von einem der Leiter moderiert. Sie oder er kommt erst nach der zur Diskussion stehenden Unterrichtsstunde in die Schule und achtet auf die Einhaltung von Gesprächsregeln. Im zweiten Semester werden diese Regeln gemeinsam mit den Kursteilnehmern expliziert und die weiteren Reflexionsgespräche finden ohne einen Moderator von außen statt. Der Moderationsleitfaden sieht folgende Schritte vor:

- Positive Rückmeldungen zuerst, es beginnt der Gastgeber.
- Rückmeldungen der Beobachtungen durch die Besucher anhand der gestellten Aufgaben. In der Moderation ist auf gute Trennung zwischen Beschreibung und Interpretation zu achten.
- Reaktion des Gastgebers auf die Beobachtungen, insbesondere sich daraus ergebende Neu-Interpretationen.
- Gemeinsame Sammlung von alternativen Handlungsmöglichkeiten, die in der nächsten Zeit erprobt werden können.
- Rückkehr zum Anliegen: Wie ist nun der aktuelle Stand des Anliegens? Muss es beibehalten, verändert, neu formuliert werden, um in einen weiteren Lernzyklus einzusteigen.

Durch diese Regeln wird zunächst Vertrauen in die Situation aufgebaut: positive Aspekte zuerst. Danach hört der Betreffende für einige Zeit nur zu und die Besucher bzw. Besucherinnen beginnen mit einer möglichst detaillierten Beschreibung ihrer Beobachtungen. Deutungen oder gar „Verbesserungsvorschläge“ sind nicht gefragt. In dieser Phase wird die erlebte Situation für den Betroffenen durch eine Menge neuer Details angereichert und es beginnt unweigerlich ein inneres Probehandeln. Erst am Ende werden alternative Handlungsmöglichkeiten ins Spiel gebracht. Die strengen Regeln bieten ein Netz für eine meist ungewohnte Situation und betonen die zentrale Rolle des Gastgebers. Die zwei Gäste stehen ihm ganz zur Verfügung. Sie liefern im Gespräch eine Fülle an Impulsen zur Neugestaltung von Denk- und Handlungsprozessen.

6. Die Wertschätzung von Erfahrungswissen – eine ungewohnte Geste in der universitären Lehrerbildung?

Die Auseinandersetzung mit dem Thema Erfahrungswissen bringt nicht nur wichtige Erkenntnisse für die Lehrerbildung, sie hebt das Kreative und Intuitive im Denken und Handeln professioneller Lehrer hervor, ohne das Unsagbare zu mystifizieren. Sie bricht aber auch mit einer Tradition, wonach Praxis lediglich die Anwendung theoretischen Wissens sei, eine Sichtweise, die eine Logik der Ableitung und Abhängigkeit nach sich zieht.

Obwohl schon in den 50er Jahren Zweifel an diesem Praxisverständnis laut wurden, sind seine Ausläufer doch heute noch spürbar. Damit in Verbindung steht etwa eine Hierarchisierung des Wissens vom „Grundlagenwissen“ über „Angewandtes Wissen“ über „Techniken der Diagnose und des Problemlösens“ bis zu den Handlungen der Praxis, eine Hierarchie der betreffenden Menschen, also Theoretiker und Praktiker und der Institutionen, in unserem Fall der Universitäten und Schulen. Möglicherweise sind die Brückenbildungen zwischen diesen Instanzen noch immer von der besagten Tradition belastet.

Donald Schön bemüht sich um eine völlige Neupositionierung von Praxis. In einer radikalen Wende fordert er, Praktika ins Zentrum der Lehrerbildung zu stellen, die akademischen und in unserem Fall künstlerischen Fächer rundherum anzusiedeln, gewissermaßen als „Zuarbeiter“ (Schön, 1987). Damit kehrt er die Hierarchisierung aber nur um. Die Expertenschaft von Lehrern bzw. Lehrerinnen lebt nämlich gerade von dem Zusammenspiel verschiedenster Wissens Ebenen, von handwerklichen Elementen über Grundlagenwissen, vom Erleben vielfältiger kontextbezogener Situationen, von Reflexionstechniken bis zu den Werten und Normen, die meist im Hintergrundbewusstsein mitwirken, um nur einige zu nennen. Nur unter Bedachtnahme dieser Vielfalt und ihrer Aneignung in zirkelhaften Prozessen, im Gegensatz zu einem linearen Vor- und Nachher, ist eine verantwortungsvolle Gestaltung von Praxis möglich.

Die universitäre Lehrerbildung braucht demnach das Erfahrungswissen sowohl als Forschungsgegenstand als auch zur Bereicherung und Evaluation der studentischen Lehre. Die Zusammenarbeit mit Lehrern und Lehrerinnen in dieser und anderen Formen ist demnach keine Sonderleistung, sondern vielmehr ein integraler Bestandteil der universitären Arbeit. Dazu sind aber nicht nur gedankliche, sondern auch institutionelle Barrieren zu überwinden.

Beispiel 5: Der Kurs „*accompagnato*“ im Rahmen der Universität

Der Kurs wurde zu Beginn als Projekt zur Integration der studentischen Lehre mit der Weiterbildung von der Universität und dem Bildungsministerium gefördert. Die Veranstaltung selbst war demnach nicht nur Ziel, sondern auch Anlass für Konzeptionsarbeit. Im Zuge der Umstrukturierung der Universität wurde sie als kostenpflichtiger Lehrgang angeboten. Mit dem Studienjahr 2003/04 wird *accompagnato* als universitäre Veranstaltung wie jede andere anerkannt sein.

Dies bedeutet einen besonderen Entwicklungsschritt. Damit wird der Blick auf die Lehrerbildung als Ganzes gerichtet und die Vernetzung der bisher durch unterschiedliche Institutionen zu verantwortenden Phasen Studium, Unterrichtspraktikum und Weiterbildung gestärkt.

Anmerkungen:

¹ Das Kurskonzept wurde am Institut für Musikpädagogik der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien von Brigitte Lion-Slovak, Franz Niermann, Christine Stöger und Christian Winkler entwickelt.

² Die Studierenden „borgen“ sich die Klasse eines berufstätigen Kurskollegen bzw. einer Kollegin, um die Facetten ihres Anliegens in der pädagogischen Praxis erleben zu können.

³ Das Unterrichtspraktikum ist in Österreich die einjährige Ausbildungsphase nach dem Studium, etwa vergleichbar dem Referendariat in Deutschland.

Literaturverzeichnis:

Altrichter, H. (2000). Handlung und Reflexion bei Donald Schön. In Neuweg, G. (Hrsg.), Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen (S. 201-221) Innsbruck, Wien, München: Studien-Verlag.

Bromme, R. (1992). Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern, Göttingen, Toronto: Verlag Hans Huber.

Koch-Priewe, B. (2002). Grundlagenforschung in der Lehrerbildung. Zeitschrift für Pädagogik. 1, 1-9.

Neuweg, G. (1999). Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Neuweg, G. (Hrsg.) (2000). Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Innsbruck, Wien, München: Studien-Verlag.

Neuweg, G. (2002). Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzeptes des impliziten Wissens. Zeitschrift für Pädagogik, 1, 10-29.

Polanyi, M. (1958). Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy. Chicago: The University of Chicago Press.

Schön, D.A. (1983). The Reflective Practitioner. New York: Basic Books.

Schön, D.A. (1987). Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions. San Francisco: Jossey-Boss.

Schultz von Thun, F. (1996). Praxisberatung in Gruppen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.